

PROF.^a DR.^a EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN:

é preciso “formar um professor-pesquisador e não um pesquisador para dar aula”

PROFESSOR EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN:

it is necessary to "train a teacher-researcher and not a researcher to teach"

Por: Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros¹

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com Mestrado (1997) e Doutorado em Educação pela mesma universidade, Eulália Leurquin é professora da Universidade Federal do Ceará. Coordenou o Programa de Pós-graduação em Linguística, o MINTER/UFC/UFMA e o Mestrado Profissional em Letras/UFC. Membro do Conselho gestor do PROFLETRAS, representando a região Nordeste, atua em várias frentes como docente, pesquisadora, assessora - coordenou a formação de professores de Língua materna do PROJOVEM Urbano (2009) e deu assessoria à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (2011), na produção das Diretrizes Curriculares e para a construção do Documento Curricular de Referência do Ceará (2018). Atuou na *Université de Bordeaux Montaigne* como professora convidada. Realizou o Estágio de Pós-doutorado na *Université Sorbonne Nouvelles Paris III* e na *Université de Genève*. Coordena o FLAEL - Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, desde 2006, e é líder do GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Coordena o Curso de Português Língua Estrangeira, área em que tem grande experiência, sendo uma das referências nacionais neste tema. Realiza pesquisas com ênfase no agir professoral, considerando a formação docente e as condições de trabalho do professor e do estagiário, bem como o letramento de ambos. Membro da Academia Cearense de Língua Portuguesa e do Grupo Gestor da Associação Internacional de Língua Portuguesa, a professora Eulália fala, abaixo, um pouco sobre todos os temas de sua atuação.

Revista do ICH - Prof.^a Eulália, o seu grupo de pesquisa, GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada), na Universidade Federal do Ceará, dedica-se a vários importantes ramos dos estudos linguísticos contemporâneos – a formação docente, o letramento acadêmico e o ensino de Português a falantes não nativos estão entre os principais. No âmbito da formação docente, quais os desafios que têm se destacado, no país, nos últimos anos?

¹ Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Professora do Programa de Pós-graduação e do Departamento de Letras da PUC Minas, atua nos cursos de graduação de Letras e Pedagogia. Titular da Coordenação Setorial de Publicações e Produções Acadêmicas da Pró-reitoria de Extensão. Editora gerente da Revista Conecte-se! da Pró-reitoria de Extensão PUC Minas. Editora adjunta da Revista do Instituto de Ciências Humanas da PUC, coordenadora editorial das revistas Scripta e Cadernos CESPUC de Pesquisa. E-mail: evangelabarros@yahoo.com.br.

Eulália Leurquin - Não acredito que eu possa destacar os desafios que temos, no Brasil, quanto à formação docente, mas, dentro da lusofonia e falando sobre a formação inicial, posso destacar alguns desafios que, para mim, precisam ser considerados e estudados:

a) Regular a realidade da universidade à realidade da escola:

A universidade é responsável pela formação inicial do professor de línguas para atuar em sala de aula da educação básica, em particular, por intermédio dos cursos de licenciatura. Mas observo que, entre a realidade da formação inicial docente e a realidade da sala de aula da educação básica, há uma grande distância. A impressão que tenho é que ainda formamos professores para dar aula em uma escola equipada, em uma turma regular, com alunos na mesma faixa etária, com as mesmas condições de ensino e de aprendizagem. Parece que não existem alunos com necessidades especiais de nenhuma ordem e que a escola está em perfeitas condições para receber o professor. Isso ficou muito evidente no ensino remoto emergencial. É necessário entendermos que a sala de aula é heterogênea e não damos aulas para carteiras; damos aulas para estudantes provenientes de diversas realidades. Então, para falar sobre formação docente, nós, na universidade, precisamos entender que nenhuma formação docente pode funcionar desconsiderando as condições de ensino e aprendizagem, a cultura de ensinar e a cultura de aprender.

b) Formar um professor-pesquisador e não um pesquisador para dar aula:

O segundo desafio é formar um professor-pesquisador e não um pesquisador para dar aula, completamente distante do seu alvo que é o ensino e aprendizagem, a sala de aula e seus conflitos. Enquanto professora de disciplinas de estágio, observo isso muito claramente; é como se as teorias linguísticas convivessem com a prática docente, mas não se tocassem. Há um volume enorme de disciplinas teóricas e poucas disciplinas práticas. Essa constatação é bastante presente em pesquisas realizadas dentro do GEPLA (BOTELHO, 2010; GURGEL, 2018; ARAÚJO, 2013; FILHA, 2019, por exemplo). Ao analisar os textos provenientes de autoconfrontação ou de grupo focal, momento em que os estagiários falam sobre o seu agir em sala de aula e a importância do estágio para a formação inicial, vemos que eles se sentem completamente perdidos e temem enfrentar os desafios da sala de aula. Então, eles sempre se remetem ao excesso de teoria e à pouca prática docente. Para além dessa questão, percebo também que as disciplinas de estágio ainda estão localizadas mais próximas do final do curso. O modelo de licenciatura que ainda temos pouco valoriza a importância de sua essência e os efeitos disso se tornam salientes, quando os estudantes, no final do Curso, se dão conta de que precisam mobilizar saberes a ensinar, saberes para ensinar, saberes institucionais (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009) na sala de aula. Essas questões se evidenciam neste momento de pandemia que vivemos, decorrente da Covid – 19. Uma fotografia mais fiel possível da situação da formação de professores foi revelada ultimamente. Em pesquisas em desenvolvimento dentro do GEPLA, por exemplo, já temos alguns dados importantes que apontam para questões interessantes sobre o ensino em tempos pandêmicos (LEURQUIN, 2020, 2021; LIMA, 2021; DIAS, 2021; FREITAS, 2021).

c) Lutar para mudar a visão de quem acredita que formação de professores não é um tema a ser discutido no Curso de Letras:

O último desafio que ponho aqui diz respeito a uma crença que se tem sobre o espaço de discussão sobre a formação de professores, o ensino e aprendizagem. Fato é que nem todos os cursos de Letras assumem as disciplinas de estágio, e, menos ainda, nem todos que atuam nas disciplinas de estágio

têm consciência / ou assumem que estão dentro da Linguística Aplicada. Aliada a este desafio está a pouca valorização desta área por parte de alguns.

1) Revista do ICH - Considerando sua atuação numa universidade federal, de que forma as políticas públicas do Ministério da Educação para as Ciências Humanas têm impactado na formação inicial de professores, em especial no curso de Letras, em que atua?

Eulália Leurquin - As políticas públicas que o Ministério da Educação vem nos apresentando para as Ciências Humanas têm base em cortes de verbas e isso tem afetado diretamente a formação inicial de professores de línguas.

Como devemos pensar nela tendo como foco o ensino, a pesquisa e a extensão, é muito preocupante ler notícias de que o “CNPq paga somente 13% das bolsas aprovadas devido a cortes no orçamento (ver https://cultura.uol.com.br/noticias/20045_cnpq-paga-somente-13-das-bolsas-aprovadas-devido-a-cortes-no-orcamento.html) e que a Educação é a área mais atingida pelos cortes orçamentários de Bolsonaro (ver <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/04/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-orcamentarios-de-bolsonaro/>). Os efeitos dessas opções podem ser vistos no não funcionamento dos laboratórios, nas bibliotecas com acervo limitado, no sucateamento da universidade pública, enfim. Somado a essa situação, também vivemos em um ambiente de negacionismo que termina por contribuir para o cenário em que estamos situados.

Tais procedimentos não atingem apenas a graduação, a formação inicial dos professores. Eu tive a oportunidade de coordenar o Programa de Pós-graduação em Linguística da universidade onde trabalho (2007-2009), um Minter, no mesmo período, que envolveu duas universidades federais nordestinas, e o Mestrado Profissional em Letras (2017-2019). Ainda hoje sou vice coordenadora do Curso de Letras virtual da universidade onde trabalho. As experiências que vivi e que ainda vivo permitem-me dizer que houve mudanças grandes e significativas e de muitas ordens nas políticas públicas. Nos últimos anos, tudo é muito mais difícil em todos os sentidos. Ressalto aqui alguns projetos, algumas determinações que merecem uma reflexão porque têm desdobramentos na universidade e na escola:

- a) A mudança no Programa Nacional do Livro Didático;
- b) A Formação de professores para a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que não se realizou conforme planejado;
- c) A diminuição de investimentos em projetos de pesquisas das Ciências Humanas;
- d) O retrocesso nos posicionamentos em documentos do Ministério da Educação (MEC) sobre a Alfabetização no Brasil;
- e) A desaceleração do processo de internacionalização da língua portuguesa, através de diminuição de bolsas de estudos, descontinuidade de convênios, de projetos, de acordos etc.

Como pesquisar a formação inicial e/ou continuada de professores para atuar na educação básica, alheia a tudo isso elencado e em realização no Brasil? Certamente, cada ponto desse carece de ser objeto de estudos críticos.

Um exercício importante é se lembrar de que as áreas se comunicam no exercício profissional, quando o objetivo maior, sobretudo, é comum. Um exemplo disso aconteceu durante a pandemia. Apesar de

as políticas públicas pouco contribuírem, iniciativas envolvendo áreas diversas, inclusive Ciências Humanas, alcançaram resultados importantes. Então, como pesquisas na área de saúde também envolvem profissionais da área de humanas, resalto aqui projetos desenvolvidos por muitos profissionais em apoio aos pacientes e aos que vivem em situação de vulnerabilidade. Fato é que, durante a pandemia, as universidades demonstraram capacidade de produzir ciência, e paradoxalmente tiveram o corte significativos de verbas. Isso mostra um grande equívoco nas políticas públicas. A exemplo, podemos citar a produção do capacete Elmo por pesquisadores da UFC.

2) Revista do ICH - Um outro importante pilar da sua atuação como docente e pesquisadora refere-se à formação de professores para o ensino de Português a falantes não nativos. Essa prática docente engloba várias denominações – PLE (Português como Língua Estrangeira), PLAc (Português como Língua de Acolhida), PLH (Português como Língua de Herança), entre outras.

a) O grupo que a Sr.^a coordena atua em qual (-ais) vertente(s)?

O GEPLA oferta três cursos: Curso de Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras, desde 2010, para os estudantes estrangeiros da UFC inscritos em cursos de graduação; o curso Letramento Acadêmico, para os estudantes da pós-graduação; e o curso Língua Portuguesa para Migrantes – para migrantes da pastoral de Fortaleza. Este curso é novo. Para cada um, temos o material didático específico.

Também dentro do GEPLA, supervisionei um pós-doutorado sobre formação de professores para atuar em sala de aula de português para filhos de brasileiros que moram em Munique, na Alemanha (PLH – Português como Língua de Herança); um pós-doutorado sobre ensino e aprendizagem de português língua de acolhimento, envolvendo uma realidade de ensino de português a crianças filhas de migrantes (PLAc – Português como Língua de Acolhida); um pós-doutorado sobre o material utilizado na realidade do ensino e aprendizagem de português para filhos de brasileiros na Europa (PLH – Português como Língua de Herança). O pós-doutorado que eu mesma realizei sobre PLE (Português como Língua Estrangeira), estudando a formação de professores para atuar no curso que ofertamos na UFC.

Em cada doutorado (MENDES, 2014; GONDIM, 2017; SOUSA, 2018; SILVA, 2020; MELO, 2021), mestrado (GONDIM, 2012; SOUSA, 2013; SILVA, 2015; BANDEIRA, 2021; FERREIRA, 2020; LOBO, 2021) ou pós-doutorado (LEURQUIN, 2013; BARBOSA, 2017; MODL, 2017; CARNEIRO, 2018), registramos nossos avanços na área de formação de professor e de ensino e aprendizagem. Alinhada ao objeto de investigação, quero também destacar a proposta de formação de professores para atuar em situação de ensino e aprendizagem de portuguesa língua estrangeira, na Universidade do Rosário, Argentina; a formação de professores para atuar em sala de aula de português língua de herança, em Munique – Alemanha; a formação de professores para atuar em situação de professores de português língua oficial, em Cabo Verde e em São Tomé, na África. O modelo dessas formações tem origem em uma formação que realizo para estudantes do Curso de Letras para atuarem no Curso de PLE que coordeno na UFC desde 2009.

Então, com isso, quero dizer que a definição do contexto da pesquisa realizada no grupo é que indica a nossa reflexão. Por esse motivo, prefiro dizer que o GEPLA estuda a formação de professores para atuar no contexto de português língua materna e português língua não materna.

b) Quais são as demandas mais comuns a que se dedicam?

As demandas mais comuns da realidade são amplas e delas surgem as pesquisas:

- a) Formar professores para atuar nos cursos de português para estrangeiros;
- b) Construir o material didático com o perfil de cada curso;
- c) Estreitar as relações universidade e escola, através do Projeto Residência pedagógica e dos estágios de regência.

3) Revista do ICH - Prof.^a Eulália, a língua portuguesa está entre as dez línguas mais faladas no mundo. No entanto, o interesse pela aprendizagem (e, em decorrência, pelo ensino) depende de uma conjuntura de fatores não apenas linguísticos. Questões políticas – como migração, devido a catástrofes naturais ou humanitárias, crise econômica, etc. – acabam por potencializar ou reduzir o interesse por essa língua. Como a Sr.^a vê o cenário brasileiro, atualmente, em relação a essa questão?

Eulália Leurquin - O interesse pela língua portuguesa está relacionado a muitos fatores. Quando se trata do “interesse” motivado pela necessidade de sobrevivência, devido a questões políticas, por exemplo, as condições de chegada ao Brasil não aconteceram de forma planejada pelo imigrante. Nem diria que há um interesse pela língua, para mim, há muito mais um interesse relacionado à sobrevivência. O Brasil sempre foi um país que acolhia, onde se podia conviver com as diferenças. Isso também contribui para que os imigrantes optem por nosso país. Porém, ultimamente, percebo muitas mudanças e eu me preocupo com isso.

4) Revista do ICH - Em relação aos estudos do letramento acadêmico:

a) Como a Sr.^a caracterizaria, em linhas gerais, o perfil dos alunos ingressantes na(s) licenciatura(s) em que atua / que pesquisa?

Eulália Leurquin - Eu atuo no Departamento de Letras Vernáculas e, dentro dele, na Unidade de Práticas de Ensino. Esta Unidade é responsável pelas disciplinas de estágio. São nossos alunos os estudantes que já estão perto de concluir o Curso. Então, tenho melhores condições de falar sobre esse grupo.

De maneira geral, o estudante está saindo do Curso muito melhor do que entrou, claro. Mas, acredito que poderia ser ainda melhor. Desde 2006, o relatório de estágio é um dos objetos de minhas investigações. Ainda observo claramente a dificuldade apresentada pelos estudantes ao interagir através da escrita, sobretudo, quando se trata do gênero acadêmico escrito (LEURQUIN, 2008; LEURQUIN e PEIXOTO, 2016; PARAHYBA e LEURQUIN, 2019), por exemplo.

Observo que esse fenômeno se acentua no Curso de Letras virtual, onde também ministro a disciplina Estágio de Leitura. Se já é difícil na realidade da escrita, quando se trata do letramento acadêmico com base em práticas sociais mediadas pelo gênero oral, a situação parecer ser ainda mais complexa porque exige uma tomada de consciência do contexto de produção e isso exige do professor desenvolver competências relacionadas à interação didática face a face.

A minha hipótese é que os estudantes chegam à universidade com dificuldades para interagir através da escrita e, quando se trata do letramento acadêmico, as dificuldades são maiores por dois motivos: essa discussão é nova para o professor que está em sala de aula e distante da academia; e para o estudante que não foi contemplado com ela. Atualmente, temos oficialmente, através da Base Nacional Comum Curricular, a exigência de implementar o letramento acadêmico na educação básica. Esta prática social específica do campo de atuação Práticas de Estudos e Pesquisas (BRASIL, 2018) sempre fez parte da vida do estudante, mas, não havia uma sistematização como temos na BNCC.

Creio que, quando este documento for de fato implementado na escola, a gente pode passar a ter melhores resultados na universidade. Mas, acredito que isso só pode acontecer, de maneira produtiva, se houver a formação dos professores da educação básica para um ensino com centralidade no texto, de maneira a valorizar a relação texto, gramática e historicidade do gênero do acadêmico.

b) E quanto ao perfil do egresso, sente que haja lacunas que a Universidade, de modo geral (não apenas a em que atua) não esteja sendo capaz de suprir?

Penso que na resposta anterior eu tratei deste aspecto, mas reforço aqui que sempre podemos fazer mais e melhor para que os estudantes possam sair da universidade em melhores condições. Se ele quer assumir uma sala de aula, creio que precisamos adequar o curso às necessidades dos alunos. Vejo que necessitamos de melhorias nos laboratórios de línguas e de informática, além dos problemas que ao longo desta conversa eu já falei.

5) Revista do ICH - Por fim, quanto ao ensino de língua portuguesa na educação básica: Que desafios têm sido mais recorrentes, contemporaneamente (por exemplo, em relação à operacionalização da nova Base Nacional Comum Curricular)?

Eulália Leurquin - A BNCC possui alguns pontos que carecem de ser revistos. Aqui pontuo o foco muito acentuado nos gêneros de texto provenientes da interação virtual; uma sensação de que a relação gramática e texto não foi resolvida; um número exaustivo de habilidades, para citar alguns. Mas acredito que ela pode contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa por muito mais razões. Pontuo a centralidade do ensino no texto, os campos de atuação, a análise linguística/semiótica e ampliação da concepção de texto, o espaço dado à oralidade e aos gêneros de texto orais, etc. Infelizmente, ainda não conseguimos implementá-la na sala de aula da educação básica.

Sobre essa questão, selecionei alguns desafios, dentre muitos outros:

- a) Concluir os objetivos propostos em documentos e planejamentos;
- b) Romper com concepções e metodologias tradicionais;
- c) Valorizar a cultura do aprender;
- d) Ressignificar a cultura do ensinar;
- e) Formar os professores com base nas orientações da BNCC;
- f) Em particular, no 3º ano do ensino médio, romper com a cultura de apenas ensinar os alunos a fazer a prova do ENEM;
- g) Conhecer as condições de ensinar e as situações de aprendizagem.

No início de 2018, aceitei o convite da Secretaria de Educação do Estado do Ceará para escrever o Documento Curricular do Ceará (DCRC). Juntamente com uma colega do Departamento de Letras Vernáculas, produzimos o DCRC. Em 2019, realizamos uma formação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental. Não foi nada fácil.

Os desafios elencados também representam as minhas conclusões sobre esta experiência. Atualmente, com o ensino remoto emergencial, esses desafios permaneceram, pioraram e se somaram a outros novos.

6) Na sua opinião, o cenário pandêmico, a partir do início de 2020 agudizou esses desafios? Comente, por favor, sua resposta.

Eulália Leurquin - Sim. Se em países com melhores condições tecnológicas, políticas e educacionais, vimos a dificuldade que tiveram para se adaptar à nova realidade, imagine na escola pública do Brasil. Creio que o cenário pandêmico contribuiu para fortalecer negativamente os problemas já existentes e ampliá-los. Em Leurquin 2021, questiono se conceitos como interação didática (Cicurel, 2011), sala de aula, ensino e aprendizagem, por exemplo, se sustentam na realidade do ensino remoto emergencial.

Oriento um trabalho no ProfLetras cujo contexto de ensino e aprendizagem é a EJA (DIAS, em desenvolvimento). Uma das conclusões deste trabalho aponta a dificuldade que professores e alunos enfrentaram em 2020 e estão enfrentando em 2021. Os professores não foram formados para atuar em um ensino remoto emergencial, muitos alunos e professores não apresentam condições técnicas e financeiras necessárias para este tipo de ensino. Outro ponto que também apresentou fragilidade foi o material didático. De repente, o professor precisou mobilizar um saber-fazer para produzir materiais didáticos para as aulas síncronas e assíncronas. Nem sempre eles eram incompatíveis para o uso. Foi também quando percebemos uma confusão entre o ensino a distância e o ensino remoto emergencial. Esse impasse contribui negativamente para o trabalho de produção do material didático. As mudanças foram enormes, com pouco tempo para aprender e se adaptar à nova realidade. Essa situação ganha argumentos diferentes a depender de sua especificidade.

Se a situação é difícil para professores e alunos do ensino dito regular, para a Educação de Jovens e Adultos, situação pareceu muito maior. Eu digo isso porque fiz um mestrado neste contexto e no biênio 2003-2005, tive a oportunidade de assumir a coordenação da EJA, no Rio Grande do Norte, pela SEDUC/RN. Naquele momento, já percebia diferenças no trato com os dois tipos de ensino. Ressalto aqui a dificuldade de selecionar o conteúdo dentro do conjunto de conteúdo disponíveis para o ensino de língua portuguesa; ou a dificuldade de ter um material coerente com a realidade da EJA, que costuma acontecer em uma turma heterogênea em todos os sentidos. O desdobramento desse contexto tão complexo é, muitas vezes, ver a EJA ser esquecida nas discussões acadêmicas.

A discussão realizada pelos colegas que trabalham no contexto em que há estudantes com deficiência também não é nada que nos alegra. Creio que apenas depois de alguns anos poderemos realmente perceber mais claramente a herança desse momento nas gerações que dele fizeram parte. Qualquer avaliação atual, sobre esse momento pandêmico e seus efeitos, na formação humana e profissional, pode apresentar conclusões com menores proporções do que a realidade.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, J. L. A influência da organização textual na construção de sentidos em relatórios escritos por professores de língua portuguesa em formação. *In: LEURQUIN, E. V. L. F. I et al.* (org.). **Linguagens, discurso e formação de professores**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BULEA, E.; LEURQUIN, E. V. L.F.; CABRAL, V. M. B.; DIAS, A. M. I.; TEIXEIRA A. M. P. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará.
- CICUREL, F. **Lecture interactives en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1991.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (ed.). **Savoirs en transformation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2009.
- LEURQUIN, E. V. L. F.; BOTELHO, J. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. *In: LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BEZERRA, José Ribamar Mendes; SOARES, Maria Elias Soares* (org.). **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011, v. 01, p. 17-30.
- LEURQUIN, E. V. L. F.; GONDIM, A.; CELEDONIO, M. O espaço da gramática em sala de aula de português língua não materna. *In: OSÓRIO, Paulo; LEURQUIN, Eulália V. L. F.; COELHO, Maria da Conceição* (org.). **Espaço da gramática em aula de português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018, v. 1, p. 14-26.
- LEURQUIN, E. V. L. F. **A interação didática na aula remota**. *In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira* (org.). **Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia**. Maceió: EDUFAL, 2020, v. 1, p. 65-82.
- LEURQUIN, E. V. L.F.; PEIXOTO, C. **Concepções de leitura no material didático do PROJOVEM**. *In: SILEMEL, 2007*, Campina Grande. IV Seminário sobre ensino de línguas materna e estrangeira e IV Colóquio de professores de metodologia de ensino de língua portuguesa e literatura, 2007.
- LEURQUIN, E. V. L.F.; SERAFIM, M.; BICALHO, P. **A resignificação do agir professoral no estágio de regência: as configurações interpretativas do agir no discurso do estagiário**. 2015. Exame de qualificação (Doutorando em Linguística). Universidade Federal do Ceará.
- VANHULLE, S. **Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, 2011,